

Péter Varga (Budapest)

Spielen im Konzept einer ganzheitlichen Pädagogik: Theaterpädagogisches Rollenspiel, Psychodrama und Psychodramaturgie im Unterricht

Einleitung

Meine nun über dreißig Jahre angesammelten Erfahrungen im Unterricht zeigten mir, wie wichtig die ständige Motivierung und Sensibilisierung für neue Unterrichtsmethoden sowohl für Lernende, als auch für Lehrende sind. In der Bestrebung nach einem erlebnisorientierten und interaktiven Lernprozess entstehen immer wieder neue Konzeptionen in der Fachdidaktik in allen möglichen Fachbereichen des Unterrichts. Die abnehmende Konzentrationsfähigkeit von Lernenden bzw. die zunehmende Belastung von einer enorm anwachsenden und anzueignenden Wissens- und Informationsflut stellen die Fachleute vor erhebliche Herausforderungen.

Es stellt sich daher die Frage, wie traditionelle Unterrichtsrahmen mit Leben erfüllt, oder einfach interessanter gestaltet werden könnten, wenn gruppendynamische Prozesse wahrgenommen und als positive Energiequellen in den Lehrprozess eingebaut werden. Als ich als angehender Lehrer im Hochschulwesen Antworten auf diese Fragen suchte, fand ich die Möglichkeit einer Ausbildung zum Psychodrama-Leiter, was mir eine faszinierende Welt von Selbsterfahrung, Gruppendynamik, Therapie und Rollenspiel eröffnete.

In den folgenden Ausführungen versuche ich weniger einen Beitrag zu der reichlichen und vielfältigen Fachliteratur hinzuzufügen, sondern eher ein Fallbeispiel aus der Position des Literaturwissenschaftlers und Psychodramatikers in einer Person zu liefern. Dabei versuche ich auf die aktuellen ‚Lesarten‘ einer uralten, aber von Zeit zu Zeit vernachlässigten Gattung des griechischen Dramas, d.h. der Vergegenwärtigung, und nicht zuletzt auf die Rolle dieser Gattung in der eigenen Qualifizierung und Gestaltung der Lehrenden selbst einzugehen.

1 Wurzeln des theaterpädagogischen Rollenspiels

1.1 Mysterienspiel und Schuldrama

Seit etwa den mittelalterlichen Mysterienspielen und später im barocken Schultheater erkannte man die dramatische Vergegenwärtigung als Schnittpunkt zwischen der Tradition pädagogischer und therapeutischer Methoden, „um soziale und personale Konfliktfelder zu erkennen, zu klären und zu verändern“ (Lensch 2000: 39). Wenn Christian Weise in seinem Stück *Masaniello* (Erstaufführung 1683) allen seinen Schülern eine bestimmte Rolle erteilt, um damit zukünftige gesellschaftliche Rollen einzuüben, bedeutet das eine bewusste Verbindung von pädagogischen, dramaturgisch-theatralischen und therapeutischen Verfahren, die eine gemeinsame textuelle Vorlage benutzen. Trotz systematischem Einüben von adäquaten gesellschaftlichen Verhaltensmustern werden bereits im barocken Schultheater grundlegende Skills wie Spontaneität und Kreativität freigelegt und gefördert. Dieser Gedanke wird von Jacob Levy Moreno, dem Begründer des Psychodramas im 20. Jahrhundert, in seinem berühmten Aufsatz *Die Spontanitäts-Theorie des Lernens* (1949) vervollkommen, in dem er vor allen Dingen darauf hinweist, dass Spontaneität und Kreativität in jedem Menschen vorhanden sind, aber von den gesellschaftlichen Konventionen kontrolliert, verboten oder gar begraben werden: „In einem Universum, das von Kulturkonserven und sozialen Stereotypen beherrscht wird, ist das Individuum eine vergleichsweise freie und spontane Entität.“ (L. Moreno 2000: 245). In seinen Ausführungen erklärt er, dass die steigende Zahl von Personen und deren Interaktionen zur Verminderung der Spontaneität des Einzelnen führt, bis hin zu der Stufe, auf der „die sogenannte Masse oder der Mob bereits pathologisch zerstörte Gruppenstrukturen darstellen, für die unsere Weltordnung selbst verantwortlich ist.“ (ebd.). Gegen die zerstörten Gruppenstrukturen stellt Moreno – unter anderen in Anlehnung an Martin Bubers *Ich und Du* (1923) – die zwischenmenschliche Begegnung in den Vordergrund und formuliert den Grundsatz des Psychodramas: „Am Anfang war die Begegnung“. Somit bilden das Setting zur Entfaltung eines Themas vor allem das Beziehungsgeflecht einer Gruppe und die Bühne, was die Grundlage aller weiteren Arten und Untergattungen des theaterpädagogischen, dramaturgischen Rollenspiels bildet.

1.2 Morenos Psychodrama als Folie für Gruppenereignisse

Aus diesem Grundsatz von Moreno lässt sich eine wichtige Erkenntnis ableiten: es gibt keinerlei Unterschied zwischen einer Psychodrama-Gruppe

und einer Schulklasse oder Seminargruppe in Hinsicht der oben genannten drei Merkmale. Denn jeder Seminar-, jeder Unterrichtsraum funktioniert gleichzeitig als Bühne, wo nicht nur Lernende oder Studierende, sondern Personen mit Gefühlen und mit einer Biographie einander zu einem performativen Ereignis (Unterricht als Thema) begegnen. Um das zu erkennen, muss der Lehrer/die Lehrerin selbst sensibilisiert werden und darf die eigenen Gefühle, den biographischen Hintergrund nicht ausblenden. Erst durch die Berücksichtigung des persönlichen Befindens, durch die gegenseitige Wahrnehmung als Person wird der Unterrichtsprozess zur wahren Begegnung.

Nimmt man diese Identifizierung zwischen Rollenspiel und Spracherlernen ernst, dann lassen sich einige Elemente von Morenos Psychodrama in die Didaktik des Spracherwerbs umsetzen. Vor allem der Ansatz über die spielerische Qualität des Handelns könnte im Unterricht bewusst berücksichtigt werden. Moreno bezeichnet das spielerische Handeln in der Gruppe als Handeln in einer Quasi-Realität, die aus ‚Als-ob‘-Situationen besteht, also für die Teilnehmenden die Möglichkeit bietet, festgefahrene Verhaltensmuster, schematische Reaktionen wieder zu erleben, beziehungsweise neue Verhaltensformen auszuprobieren. Der geübte Blick des psychodramatisch geschulten Lehrers lässt allerdings auch erkennen, dass „im aktuellen Rollenhandeln sich der Einfluss der gesamten Biographie eines Menschen zeigt.“ (Schacht 2003: 25). Wobei Moreno immer wieder den spontanen und kreativen Charakter des Handelns betont, ist das Endprodukt jedes kreativen Aktes doch die Entwicklung von neuen Handlungsmöglichkeiten, die durch stetige Wiederholung feste Formen, das heißt Strukturen annehmen. Die Entstehung von Strukturen führt zu neuen Rollen-Konserven, die jedoch als aktive Konstruktionen ein planvolles Handeln ermöglichen. Dabei können alte, sozial bedingte Rollenkonfigurationen bewusst gemacht, überprüft und korrigiert, es kann somit also von inneren Repräsentationen vergangener Rolleninteraktionen Abstand genommen werden. Ohne diesen spielerischen Ansatz ist weder das Sprachlernen, noch jedweder Lernprozess möglich, wobei jedes spielerische, kreative Handeln eine experimentelle Haltung erfordert. Eine spielerische Haltung kann entstehen, wenn die Lernenden nicht ausschließlich in ihr aktuelles Leben eingebunden sind und eine gewisse innere Distanz zum eigenen Erleben zu wahren fähig sind (ebd., S 25). Das gilt ganz besonders für situative Übungen im Sprachunterricht, in denen Lernende einerseits ganz in dem Erleben aufgehen, gleichzeitig jedoch in der Lage sind auf diese Situation als Quasi-Realität (‚Als-ob‘) zu reflektieren. Eine Grundbedingung dazu ist die Motivation der Beteiligten, denn Moreno beschrieb spontanes, kreatives Handeln als willentlich, das heißt, wenn der Mensch als schöpferischer Gestalter gesehen wird, muss der Aspekt des Willens mitbedacht werden

(ebd., S. 26). Während dem Prozess des Spracherwerbs müssen Lernende sich bewusst und gewollt von alten, fest angeeigneten (muttersprachlichen) Sprachstrukturen distanzieren, bzw. loslösen und auf spielerisch-kreative Weise neue Strukturen (nach Piagets Konzept Handlungsschemata) einüben und festigen. Diese ‚Als-ob‘-Situationen verhelfen den Lernenden dazu, im Klassenzimmer lebensnahe und realistische Konversationen zu erzeugen und zu automatisieren. Wiederum sollte darauf hingewiesen werden, wie schmal die Grenze zwischen Distanz und innerlichem Engagement (z.B. emotionaler Beteiligung) sein kann, so dass der Gruppenleiter/Lehrer ständig darauf achten muss, den Rahmen und damit die spielerische Qualität wiederherzustellen (ebd. S. 33). Sind jedoch die Rahmen deutlich vorgegeben und klar erkennbar, öffnet sich ein unbegrenztes Feld der Möglichkeiten zum Experimentieren.

Zum klar definierten Rahmen gehört ein weiteres Element von Morenos Psychodrama, was auch im (Sprach-)Unterricht direkt eingesetzt werden kann: Das ist die Anfangs- oder Eröffnungsrunde, welche für die Teilnehmenden ermöglicht, sich als Personen zu präsentieren, in der Gruppe anzukommen und etwas von ihrem Selbst mitzuteilen. Seit vielen Jahren beginne ich jedes Literaturseminar an der Eötvös-Loránd-Universität mit einem Anfangsritual, die nicht länger als fünf bis sechs Minuten dauert: Wir hören gemeinsam ein kurzes Musikstück, meistens einen Satz aus einer Händel-, Mozart-, oder Haydn-Symphonie, auf jeden Fall etwas Klassisches. Danach folgt eine kurze Rückmeldungsrunde: eine Assoziation, ein Gedanke, eine Erinnerung, oder einfach nur das gegenwärtige Befinden. Daraus lässt sich auch für mich die aktuelle Befindlichkeit der Gruppe ablesen, es kommen Reflexionen wie „ich habe mir einen Ball in einem Festsaal vorgestellt“, „Frühling“, „bunte Wiese“, „ich habe an meinen früheren Musikunterricht gedacht“, „es war einfach schön“, „ich spiele selbst Musik“, „dieses Stück habe ich auch mal gespielt“, „ich bin aufgeregt wegen meinem Referat“, „ich habe mich richtig entspannt“, „ich bin wach geworden“ – und ähnliche mehr. Die Erfahrung zeigte mir, dass es keineswegs eine verlorene Zeit ist, denn die Teilnehmenden haben dadurch die Möglichkeit, einen Übergang vom früheren Tagesgeschehen, Stadtverkehr und Stress in den Unterricht zu schaffen (nach vielen Jahren erinnern sich ehemalige Studierende nur noch an diese Eröffnungsrituale, der Inhalt des Seminars gerät ziemlich bald in Vergessenheit...). Außerdem schafft die Reflexionsrunde am Anfang eine Atmosphäre von Vertrauen, wobei die Reflektierenden selbst die Tiefe ihrer Rückmeldungen regulieren können (manchmal kommen auch negative Erlebnisse zum Ausdruck: „ich bin traurig, besorgt“ usw.). Diese Runde erteilt nicht nur für den Seminarleiter wichtige Informationen über den mentalen Zustand der Gruppe, sondern auch für die Teilnehmenden untereinander, und stärkt gegenseitig das Gefühl: ich darf mich äußern, ich

werde nicht beurteilt, bewertet, ich traue mich, vor den Anderen zu reden – oft verhilft das über die Hemmschwelle von Sprachbarrieren, Hemmungen, Angst vor Versagen oder davor, etwas falsch zu sagen.

1.3 Morenos Psychodrama als Folie für dramatische Werke am Beispiel von Schillers *Maria Stuart*

Die Frage nach der eigenen Befindlichkeit sensibilisiert die Teilnehmenden auch für das spätere Verständnis von Lebenssituationen in den behandelten literarischen Werken. Insbesondere bei der Interpretation von dramatischen Werken können Figurenkonstellationen mit ganz einfachen Mitteln – zum Beispiel mit Stühlen – illustriert werden. Ein weiterer Schritt ist, wenn die Stühle besetzt werden, und durch die Rollenidentifikation auch im Werk unausgesprochene Gefühle artikuliert werden. Dazu verhelfen auch die von Dramenautoren häufig verwendeten Regieanweisungen, in denen konkrete Instruktionen für Körperhaltung, Gesichtsausdruck, und Umgang miteinander im Raum (Gestik, Mimik, Proxemik) gegeben werden. So findet man zum Beispiel in Schillers Dramen haargenaue Beschreibungen von inneren Gefühlen durch die Körpersprache, mit Hilfe deren bestimmte Dialoge auch ohne den verbalen Teil vollkommen verständlich sind. In seinem Vortrag an der Jubiläumskonferenz zu Schillers 250. Geburtstag bewies Klaus Manger nachdrücklich, „wieviel Psychologie und auch Psychagogie in [Schillers] Regie liegt. [...] In der Regie vermitteln sich die Charakterisierungskunst des Dramatikers und das, was er sich für ihre Realisierung vorstellt, besonders intensiv.“ (Manger 2012:15). Besonders viel verraten von den inneren Gefühlen zum Beispiel die Regieanweisungen im dritten Aufzug, vierten Auftritt des Dramas *Maria Stuart*, wo in der nie stattgefundenen, fiktiven Begegnungsszene zwischen Königin Elisabeth und Maria Stuart heftige Emotionen allein durch die Körpersprache zum Ausdruck gebracht werden. Schiller zeichnet die inneren Wendungen der Gefühlspositionen in den äußeren Körpergebärden genial nach, von Marias anfänglicher Untertänigkeit: welche diese Zeit über halb ohnmächtig auf die Amme gelehnt war, erhebt sich jetzt, und ihr Auge begegnet dem gespannten Blick der Elisabeth; Sie schaudert zusammen und wirft sich wieder an der Amme Brust; Sie fällt vor ihr nieder; ... will auf die Elisabeth zugehen, steht aber auf halbem Weg schauernd still, ihre Gebärden drücken den heftigste Kampf aus, und Elisabeths hochmütiger Haltung: Sie fixiert mit den Augen die Maria; kalt und streng; sieht sie lange mit einem Blick stolzer Verachtung an; höhnisch lachend; bis hin zu Marias wachsender Mut und moralischem Triumphieren: mit steigendem Affekt; nähert sich ihr zutraulich und mit schmeichelndem Ton; auffahrend; von Zorn glühend,

doch mit einer edeln Würde; und Elisabeths öffentlicher Beschämung: für Zorn sprachlos, schießt wütende Blicke auf Marien; geht schnell ab [...] in der höchsten Bestürzung. Diese typische Szene der für Schillers so charakteristische Seelendramen zeigt archetypische menschliche Situationen, in denen Rivalität, Eifersucht, Hass und Machtbesessenheit ausgetragen werden – unabhängig von Zeit und Ort. Schillers Gestalten sind ohnehin „von den gefährlichsten Leidenschaftsexplosionen gezeichnet, die in Universalhaß oder Universalliebe die meist völlig unvorhersehbaren Handlungsumbrüche bewirken“ (Manger 2012:14). Auch hier zeigt sich die Nähe und Verflochtenheit zwischen fiktiven literarischen Konflikten und Verhältnissen sowie lebensnahen, realistischen Situationen, die ebenso auf der Bühne des Psychodramas vorkommen. Dieses Experiment, die Regieanweisungen isoliert zu betrachten, ließe sich durch alle Dramen Schillers hindurch fortsetzen und insbesondere in seinen Schlusszenen beobachten, mit welchen Steigerungen und Pointensetzungen auch im ungesprochenen Text er da arbeitet (ebd., S. 16). Einen noch reicheren Fundus von archetypischen Texten weist die Bibel auf, deren moderne Exegese, das Bibliodrama ebenfalls die Resonanz zwischen eigenem Leben und Textgewebe aufzuzeigen vermag.

2 Fallbeispiel für die theaterpädagogische Bearbeitung eines literarischen Textes – Schiller: *Der Handschuh*

Anstelle eines Bibeltextes soll hier jedoch noch einmal ein Schiller-Text herangezogen werden, um die Anwendung einiger dramaturgisch-dramenpädagogischer Techniken bei der Analyse von literarischen Texten zu illustrieren. Oft und gerne arbeite ich mit der Ballade *Der Handschuh*, denn dieser Text repräsentiert Schillers dramaturgische Konzeption en miniature, was die oben geschilderte Steigerung und Pointierung in einer moralischen Lehre anbelangt. Bei der Planung von komplexer dramenpädagogischer Bearbeitung eines Textes sollte nachdrücklich auf die Rahmenbedingungen geachtet werden, und dürfte womöglich nicht kürzer als zwei Doppelstunden, also etwa 3–4 Stunden dauern. Dieser Zeitraum steht selten im regulären Unterricht zur Verfügung, so bieten meistens Lehrerfortbildungen, Sonderseminare, Workshops an Fachtagungen einen entsprechenden Rahmen und sichern ein interessiertes Publikum. Schillers Text ist auch schon deshalb eine gute Wahl, weil die moralische Lehre nach einem spannenden und handlungsreichen Verlauf der Ereignisse und einem Höhepunkt, einer Peripetie erfolgt. In der Regel verläuft eine dramenpädagogische Sitzung nach den Gesetzen der psychodramatischen Arbeit, das heißt: nach einer verbalen Anfangsrunde soll von

den Teilnehmenden eine Gruppe gebildet werden, was durch Körperarbeit, ice breaking-Übungen bewirkt werden kann, dann kommt die Arbeit mit dem Text, und schließlich eine Abschluss-Reflexionsrunde.

2.1 Erste Begegnung mit dem Text

Die erste Begegnung mit dem Text ist ein akustisches Vernehmen, was mehrmals wiederholt werden kann. Das Vorlesen wird mit der Einladung begleitet: Lass den Text zuerst einfach auf dich wirken! Wo fühlst du dich vom Text angesprochen? Welche Gestalt steht dir nahe, welche ist dir sympathisch, welche weniger? Wo könntest du dich im Handlungsraum verorten? Diese Fragen und Einladungen verhelfen den Zuhörenden sich in die Ereignisse imaginär hineinzuversetzen, sich die Szene vorzustellen, um später eine Rolle auswählen zu können. Schillers Ballade bietet ein ausgiebiges Rollenrepertoire, hinzugesetzt, dass auf der Bühne des theaterpädagogischen Rollenspiels auch Gegenstände (der Handschuh selbst ist eine der wichtigsten Rollen!), Gefühle, Abstrakta und natürlich auch die Tiere vergegenwärtigt werden können und auch sollen. Zwar beschreibt der Balladentext eine kompakte Handlung in einem kurzen Zeitablauf, lohnt es sich die Zeitlinie auszudehnen und auf einzelne Momente zu fokussieren. Außerdem ist in dieser Art der Textbearbeitung auch der nicht geschriebene Text, der sogenannte weiße Text ebenfalls interessant: was geschieht vor und nach der Episode, was passiert außerhalb des Handlungsraumes.

2.2 Der Auftritt des Königs

Ein besonderes Augenmerk in Schillers Ballade verdient der Auftritt des Königs, im Text sind das die ersten drei Zeilen: „Vor seinem Löwengarten, / Das Kampfspiel zu erwarten, / Saß König Franz“. Ich setze einen Stuhl in die Mitte, die Rolle des Königs markiere ich eventuell mit einem bunten Tuch, den ich auf den Stuhl lege. Die Teilnehmenden werden eingeladen, einzeln die letzten Schritte bis zum Stuhl zu machen, und sich als König hinzusetzen. Der Rest der Gruppe kann spontan den Hof, das Volk bilden und auf die Gesten des Königs reagieren. Wie fühlt sich an, ein König sein? Welche Körperhaltung, Gebärden, welche Gesten drücken mein Königtum aus? Wie grüße ich mein Volk? Was sind meine Worte zu einem solchen feierlichen Anlass? Auch wenn das für viele der Teilnehmenden eine Anti-Rolle ist, die graziöse Haltung, würdevolle Gesten, gehobener Kopf zeugen davon, dass eine Rollenidentifikation schnell möglich ist. Gegebenenfalls können die dahinter verborgenen Gefühle abgefragt werden: Wie fühlt es sich an, Macht über andere Menschen zu haben, von anderen Menschen geehrt zu sein? Diese

Fragen beziehen sich jedoch auf die Resonanz zur eigenen Biographie, wobei die Rolle als Spiegel dient. Auch wenn die Gruppe keine therapeutische Intention hat, erkennt der geübte Blick der Gruppenleiter in den Gesten und Gebärden, sowie in den Antworten, welche grundsätzliche Charakterzüge den Spielenden eigen sind.

2.3 Die Vergegenwärtigung der Hofgesellschaft

Ein nächster interessanter Moment ist die Vergegenwärtigung der in der Hofgesellschaft herrschenden Dynamik. Es geht um die nächsten drei Zeilen: „Und um ihn die Großen der Krone, / Und rings auf hohem Balkone / Die Damen in schönem Kranz.“ In jedem politischen Gebilde, Hofgesellschaft, aber in jeder Art menschlicher Gruppierung gibt es eine Hierarchie, Rivalitäten, Subgruppen, Sympathien und Konflikte. Bei der spontanen Darstellung dieser Atmosphäre kann die Rollenwahl sehr vielsagend sein: Welche Rolle wähle ich mir aus, auf welche Stufe der Hierarchie ordne ich mich ein, wie verhalte ich mich gegenüber den Anderen? Es entsteht meistens eine sehr lebensgetreue Gruppendynamik in dem viel Raum für Spontaneität gesichert wird, wobei sehr bald die typischen Frauen- und Männerthemen auftauchen: Kleider, Mode, Liebäugeln mit den Männern, Eifersucht auf der einen Seite, sowie Heldentaten, Ruhm, Karriere, Frauenaffäre auf der anderen Seite. Der spontane Rahmen ermöglicht den Teilnehmenden sich selbst zu geben, oder aber auch mit sonst fremden Verhaltensmodellen zu experimentieren. Auch diese Einheit kann reflektiert werden: Was war mir in der Rolle vertraut, was habe ich ausprobiert, wie ging es mir dabei?

2.4 Die Schlüsselszene

Die Vergegenwärtigung der Schlüsselszene wird umsichtig vorbereitet. Prinzipiell geht es in jedem Gruppenspiel darum, dass alle Teilnehmende eingeladen sind, irgendeine, auch wenn passive Rolle zu wählen. Es soll womöglich vermieden werden, dass jemand lediglich als Zuschauer dasitzt („durch das Guckloch schaut“). Da Schillers Text ein ungeheuer großes Rollenspektrum bietet, muss die Rollenwahl etwas strukturiert werden, dazu verwende ich wiederum bunte Tücher: die Hauptpersonen, wie der König, die Hofdamen, Ritter insbesondere der Ritter Delorges und Fräulein Kunigund, aber auch nicht genannte Nebenpersonen wie Tierwächter, Hilfspersonal, Familienmitglieder, sowie auch die Tiere, selbst der Handschuh werden mit farbigen Tüchern markiert und auf den Boden gelegt. Nun haben die Teilnehmende eine ganze Palette von Rollenmöglichkeiten vor sich und werden aufgefordert eine Rolle zu wählen, das heißt gleichzeitig ein Tuch zu sich

zu nehmen. Wenn sich alle für eine Rolle entschieden haben, werden alle darum gebeten, ihre eigene Rollenidentität zu kreieren, nach einigen Leitfragen: Wie heiße ich, wie alt bin ich, was ist meine wichtigste Tätigkeit, wie geht es mir dabei? Die Tücher dienen auch dazu, als symbolische Kleider auf verschiedene Weise angelegt, die Rolle zu vertiefen. Der nächste Schritt ist die Einrichtung der Bühne: die Spielenden sollen sich darüber einigen, wo die Tribüne steht, wo ist die Kampfarena, wo lagern die Tiere, etc. Dazu können die vorhandenen Gegenstände des Raumes, wie Stühle, mitgebrachte Sachen als Markierungszeichen verwendet werden. Dann werden sie eingeladen, ihren Platz einzunehmen, welcher ihrer Rolle am Anfang des Geschehens am ehesten entspricht. Nun steht alles bereit, um das Spiel zu beginnen, dennoch wird noch eine wichtige Sequenz dem Spiel vorangesetzt, das ist das Rolleninterview. Bereits in der Rolle werden die Spielenden einzeln nach ihrer neuen Identität abgefragt, vor allem nach ihren Gefühlen, wie sie sich im Moment befinden. Obwohl dieses Interview einen fiktionalen Charakter hat, entpuppt sich die selbst geschaffene Rollenfigur wegen den spontanen Fragen und Antworten oftmals der hinter der Rolle stehenden Person als sehr ähnlich. Die Rollen selbst laden auch zu unterschiedlichen Erlebnisvariationen ein: in der Rolle des Königs lassen sich Erfahrungen in der Führungsposition sammeln: als Oberhaupt einer Gemeinschaft, als Verantwortungsträger, als beliebter – oder eben unbeliebter Chef, usw. In den Gruppen der Hofdamen und Ritter können ebenfalls mehrfache gruppendynamische Prozesse wahrgenommen werden, die auch im realen Leben vorkommen: Rivalität, Neid, Eifersucht, Argwohn, etc. Tier-Rollen sind besonders dankbare Spielarten, denn sie bieten die Möglichkeit einer unkontrollierten, spontanen Ventilierung von Emotionen, so entstehen oft ausgelassene, selbstvergessene Tierkämpfe in der virtuellen königlichen Arena. Schiller selbst führt drei verschiedene (Tier) Charaktere auf die Bühne: der vermutlich alte, reservierte, weise Löwe tritt mit bedächtigem, beinahe gleichgültigem Schritt hinein, „sieht sich stumm / Rings um, / Mit langem Gähnen, / Und schüttelt die Mähnen, / Und legt sich nieder.“ Dagegen zeigt der Tiger mehr Aggression, indem er mit wildem Sprung und lautem Brüllen aus dem Tor rennt, mit dem Schweif einen furchtbaren Reif schlägt „Und recket die Zunge, / Und im Kreise scheu / Umgeht er den Leu / Grimmig schnurrend, / Drauf streckt er sich murrend / Zur Seite nieder.“ Bemerkenswert ist dabei die typische (menschliche) Haltung, wie sich die anfängliche Aggression durch die Konfrontation mit einer größeren Macht zur Kompromissbereitschaft oder sogar zum Rückzug und zur Schwäche verwandelt. Schiller steigert die Spannung durch die zwei vom Tor ausgespuckten Leoparden, die das vorhandene Kräfteverhältnis der bereits anwesenden beiden Tiere auf einmal verändern: sie „stürzen mit

mutiger Kampfbegier / Auf das Tigertier, / Das packt sie mit seinen grim-migen Tatzen, / Und der Leu mit Gebrüll / Richtet sich auf [...].“ Der sich zurücknehmende Tigertier und der von vornherein ruhige Löwe werden durch die Provokation der zwei Tiger wieder aktiv. Schiller zeichnet auch bei der Darstellung der Tiere die menschlichen Verhältnisse meisterhaft nach, aber ohne Zweifel erreicht die Handlung ihren Höhepunkt erst durch die Einbeziehung menschlicher Akteure. Den absoluten Höhepunkt und gleichzeitig den Umschlag der Handlung (Peripetie) bildet der Moment, in dem die schöne Hand den Handschuh in die Arena, „Zwischen den Tiger und den Leu / Mitten hinein“ fallen lässt. An dieser Stelle lohnt es sich unbedingt eine dramaturgische Technik anzuwenden: das Spiel kann kurz angehalten werden um Gefühle und Gedanken zu verlautbaren (laut auszusprechen?). Durch diese Technik können wichtige, entscheidende Momente ausgedehnt, vertieft werden, wodurch auch die Gefühle intensiver erlebt werden können. Die unnötige, sinnlose Herausforderung der Kunigund, indem sie ihren Geliebten auf die Probe stellt, ist ein häufiges Motiv in Schillers balladischem aber auch dramatischem Werk. Ähnlich, wie in der früher geschilderten Episode der Maria Stuart und der Königin Elisabeth, ist auch hier das große Thema die Beschämung, wobei die Beschämende selbst zur Beschämten wird. Indem Fräulein Kunigund Ritter Delorge beschämen will, wird sie selbst zum Opfer ihres Vorhabens. Bereits die ‚spöttische‘ Aufforderung verrät Kunigundas moralische Unterlegenheit gegen den schnellen Lauf des Ritters, mit dem er in den furchtbaren Zwinger hinabsteigt, und den festen Schritt, und kecken Finger, mit dem er den Handschuh aus der Ungeheuer Mitte nimmt. Die Gelassenheit des Ritters zeugt von einer inneren Ruhe, Entschlossenheit und Würde, die nicht nur vom Publikum, sondern erwartungsgemäß auch von seiner Partnerin geschätzt und gepriesen werden sollte. Schillers Pointierung läuft aber gegen diese Erwartung und bestätigt in der moralischen Lehre der Ballade, dass unnötige und riskante Provokationen, Missbrauch der Liebe und des Vertrauens in den Partnerbeziehungen schwere Folgen haben und die Beziehung ruinieren können. Indem Ritter Delorges ihrer Partnerin den Handschuh in das Gesicht schlägt, bestraft er sie öffentlich auf härtester Weise: jemandem etwas ins Gesicht schlagen, seien das Worte, Gegenstände, jemandem ins Gesicht spucken sind die übelsten Formen der Beschämung, geschweige denn wenn es vor einem Publikum geschieht.

2.5 Abschlussrunde

Das Spiel endet meistens an diesem Punkt, oder eventuell kann noch experimentierend fortgesetzt werden: was geschieht am Abend, wie sprechen

die Augenzeugen über das Erlebte, wie geht das Leben des Ritters Delorges, des Fräuleins Kunigund am nächsten Tag weiter? Das Abrunden des Spiels ist genauso wichtig, wie das Anfangsritual: Die Szene wird eingefroren, das heißt, jeder Spielende bleibt in der letzten Geste, Körperhaltung stehen, während dessen noch ein letztes Gefühl abgefragt wird. Darauf folgt ein ritueller Ausstieg aus der Rolle, was notwendig ist, damit niemand in der Rolle steckenbleibt. Die Tücher werden abgelegt, die Teilnehmenden helfen einander, indem sie sich beim ursprünglichen Namen nennen. Sehr aufschlussreich sind meistens die darauffolgenden Reflexionen der Spielenden, denn sie sind ein Spiegelbild des Alltags: bereits im Rolleninterview, aber besonders im spontanen Spiel werden für die Person charakteristische Eigenschaften sichtbar, gerade weil es um eine spontane Handlung geht, welche einen unkontrolliert Charakter hat, deshalb authentisch ist. Das Spiel ruft oft Erinnerungen an Situationen aus dem eigenen Leben hervor, Erfahrungen, wo Menschen einander ausnützen, unnötig demütigen, herablassend behandeln, oder provozieren.

3 Fazit

Wie ersichtlich, bietet Schillers Ballade unzählige Variationen von Rollenmöglichkeiten, in denen vertraute, unbekannte, erwünschte oder sogar unvorstellbare Verhaltensmodelle oder -Muster ausprobiert, erlebt und eingeübt werden können. Darin liegt eigentlich die Faszination des theaterpädagogischen Rollenspiels und die Aktualität von Morenos Psychodrama auch heute noch. Die Teilnehmenden werden nämlich während des Gruppenspiels in eine Stegreiflage gebracht, wo entsprechende Ressourcen wieder zugänglich und im Sinne sozialer Gestaltungs- und Beziehungsfähigkeiten verfügbar werden: „Mit anderen Worten, Psychodrama will ‚Spontaneität‘ und ‚Kreativität‘ im Sinne individueller Entwicklung und eines ‚menschlichen‘ Fortschritts fördern. ‚Konserven‘, die diese Entwicklung behindern, sollen ‚aufgelöst‘ und durch bessere ersetzt werden.“ (Wildt 2000:68) Darin liegt der vielleicht wichtigste Ertrag dieser Gattung, und aus diesem Grund sollten zukünftige Lehrer sich mit theaterpädagogischem Rollenspiel und Psychodrama aus eigenem Interesse und zum Spaß der ihnen anvertrauten Lernenden unbedingt bekannt machen.

Literaturverzeichnis

- Lensch, Martin (2000): Spielen, was (nicht) im Buche steht. Münster: Waxmann
- Moreno, Jacob L. (2000): Die Spontaneitäts-Theorie des Lernens. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): Psychodrama in der Bildungsarbeit. Mainz: Grünewald. S. 240–246.

- Buber, Martin (1923): *Ich und Du*. Berlin: Leipzig: Insel.
- Schacht, Michael (2003): *Spontaneität und Begegnung. Zur Persönlichkeitsentwicklung aus der Sicht des Psychodramas*. München: inScenario.
- Manger, Klaus (2012): *Schiller – im Atemzug der Freiheit*. In: Balogh, András F. / Kurdi, Imre / Orosz, Magdolna / Varga, Péter (Hrsg.): *Im Schatten eines anderen? Schiller heute*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wildt, Beatrix (2000): *Wie psychodramatisch verfahren an der Universität? Mit Praxisbeispielen aus der LehrerInnenausbildung*. In: Wittinger, Thomas (Hrsg.): *Psychodrama in der Bildungsarbeit*. Mainz: Grünewald. S. 64–86.